

Gruschka, Andreas

Wie lernt man, kalt zu werden? Von den Konflikten auf dem Weg zum guten und schlechten Menschen (Teil 2)

Pädagogische Korrespondenz (1997) 19, S. 34-59



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Wie lernt man, kalt zu werden? Von den Konflikten auf dem Weg zum guten und schlechten Menschen (Teil 2) - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1997) 19, S. 34-59 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-85485 - DOI: 10.25656/01:8548

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-85485>

<https://doi.org/10.25656/01:8548>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this document must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

DAS AKTUELLE THEMA I

- 5 *Rainer Bremer / Andreas Gruschka*
Not und Spiele – Brot und Spiele

ÜBER EXEMPLARISCHE NEUERSCHEINUNGEN

- 16 *Martin Heinrich*
Alltägliches, Allzualtägliches
Über das Buch: Lehreralltag –
Alltagslehrer. Authentische Berichte aus der Schulwirklichkeit

DAS AKTUELLE THEMA II

- 25 *Oskar Klemmert*
Von der Selbsthilfe zum »Experten aus Betroffenheit«
Ein neuer Weg der Professionalisierung?

AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS

- 34 *Andreas Gruschka*
Wie lernt man, kalt zu werden?
Von den Konflikten auf dem Weg zum guten
und schlechten Menschen (Teil 2)

AUS DEN MEDIEN I

- 60 *Michael Tischer*
Zwecklos

DAS GESPRÄCH

- 62 Adornos Pädagogik
Ein Gespräch mit Rudolf zur Lippe

AUS DER FREMDE

- 86 *Karl-Heinz Dammer*
Ora et Labora
Scientology und der Geist des Kapitalismus

AUS DEN MEDIEN II

- 91 *Michael Tischer*
Re-Visionen

INHALT

VERMISCHTES

- 93 *Christoph Türcke*
Spaß
- 94 *Michael Tischer*
Lernen macht Spaß!
- 95 *Karl-Heinz Dammer*
Schöner sehen mit Hundertwasser

Andreas Gruschka

Wie lernt man, kalt zu werden?

VON DEN KONFLIKTEN AUF DEM WEG
ZUM GUTEN UND SCHLECHTEN MENSCHEN
(TEIL 2)

I

UNERWARTETE NAIVETÄT IN FRAGEN DER GERECHTIGKEIT

Katharina, einem fünfjährigen Mädchen, wurde in einem Kindergarten im Rahmen einer empirischen Studie die folgende Geschichte erzählt:

Stell dir vor: Ein Mädchen, Katrin, in eurer Gruppe hat Geburtstag und für die kleine Feier an eurem Gruppentisch drei kleine Schokoladenkuchen mitgebracht. Die Erzieherin schneidet die drei Kuchen jeweils in drei gleich große Teile. Alle sieben Kinder eurer Tischgruppe erhalten ein Stück, und auch die Erzieherin nimmt sich eines. Es bleibt also ein Stück übrig. Als die Kinder ihren Kuchen aufgegessen haben, meldet sich Jens. Er erinnert Katrin daran, daß sie ihm versprochen hatte, noch ein zweites Stück zu bekommen. Die Erzieherin schlägt vor, daß Julia das Stück bekommen soll, denn sie habe noch nicht gefrühstückt. David protestiert. Er hat immer den größten Appetit auf Kuchen und sagt, er wolle das Stück haben. Katharina, wie findest du diese Geschichte? Katharina überlegt kurz und sagt dann: Ich hätte vier Kuchen mitgebracht!

Der Interviewer ist überrascht. Mit dieser Lösung des Problems hatte er nicht gerechnet. Er wollte mit dem Kind darüber sprechen, wie es den Konflikt zwischen der Auffassung von Gerechtigkeit als Gleichbehandlung aller Kinder und der von Gerechtigkeit als Rücksichtnahme auf besondere Interessen und Bedürfnisse einzelner Kinder einschätzen und ggf. praktisch vermitteln würde. Würde das Kind überhaupt diesen Konflikt wahrnehmen oder etwas anderes? Auf welche Seite würde es sich schlagen? Würde es die Position der Gleichbehandlung aller vertreten, würde es Partei ergreifen für eines der Kinder, welches um das zweite Stück konkurriert? Oder würde es einen Kompromiß suchen? Der Interviewer war interessiert, durch gezielte Nachfragen herauszufinden, ob Kinder im Alter von Katharina bereits über so etwas wie eine Idee der Gerechtigkeit verfügen, mit deren Hilfe sie Konflikte wie diesen alltäglich erlebten bearbeiten können. In seinem Deutungsrepertoire war Katharinas Idee nicht vorgesehen, daher seine Irritation.

Das Vertrauen in die gewählte experimentelle Anordnung resultierte aus der empirischen Beobachtung von sozialen Konflikten, deren moralische Implikationen Kindergartenkindern bereits bewußt sein können, so wenn sie über das richtige oder falsche Verhalten diskutieren. Und wenn sie dies tun, können solche Konflikte die Entwicklung ihrer moralischen Urteilsfähigkeit mitbestimmen.

Was in anderen Interviews mit Kindergartenkindern im Sinne der von den Interviewern antizipierten Strategien einer immanent ansetzenden Problemlösung (s.u.) funktionierte, wurde von Katharina zunächst außer Kraft gesetzt.

Nachdem der Interviewer seine Überraschung verwunden hatte, teilte er Katharina mit Bezug auf das Szenario mit: Es sind aber nur drei Kuchen da. Wer soll das Stück bekommen? Nun begann ein Dialog zwischen Interviewer und Katharina, im Verlaufe dessen alle Lösungsvarianten und ihre Begründungen durchgesprochen wurden.

Interviewer: ... Was soll die Erzieherin jetzt machen?

Katharina: Der anderen Kindergärtnerin das letzte Stück geben.

I.: Aber Julia hat den größten Hunger, weil sie nicht gefrühstückt hat.

K.: Wenn einer nicht gefrühstückt hat, dann würde ich ihm das letzte Stück geben.

I.: Also findest du es gut, daß Julia das letzte Stück bekommt?

K.: Ja.

I.: David weint aber und sagt, er möchte auch noch ein Stück haben.

K.: Dann würde ich sagen: Das geht leider nicht, ich habe kein Stück mehr (sehr energisch).

I.: Katrin hat Jens vorher versprochen, daß er am meisten Kuchen essen darf, und dann bekommt er nur ein Stück.

K.: Wenn man etwas verspricht, dann muß man es auch halten.

I.: Ja, aber er bekommt das Stück nicht, sondern Julia.

K.: Ich würde vier Kuchen mitbringen, dann könnten alle 2 Stücke essen.

I.: Aber Katrin hat nur drei Kuchen mitgebracht. Was würdest du mit dem letzten Stück machen?

K.: Ich würde es wieder mit nach Hause nehmen.

I.: Warum würdest du es wieder mit nach Hause nehmen?

K.: Weil die sich dann nicht zanken oder wütend werden.

I.: Aber Julia hat so großen Hunger, sie hat ja morgens nicht gefrühstückt.

K.: Vielleicht hatte sie morgens keinen Hunger und sie hat dann im Kindergarten Hunger bekommen.

I.: Ja, und sie hat von allen nun den größten Hunger.

K.: Dann ißt sie das erste Stück fürs Frühstück und das zweite für den Geburtstag.

I.: Wie findest du es, daß die anderen sauer werden und anscheinend nicht wollen, daß Julia das Stück bekommt?

K.: Weiß nicht. (Pause)

I.: Du würdest also 4 Kuchen mitbringen.

K.: Ja.

Katharina wird wohl nicht erst im Gespräch bewußt, daß es unter den gegebenen Bedingungen keine wirklich befriedigende Lösung geben kann. Wer auch immer das letzte Stück bekommt, es stellt keine Lösung dar. Weil zu wenig Kuchen da ist, muß es zum Streit kommen. Katharina verhält sich erst mit dem insistierenden Nachfragen des Interviewers immanent zum Konflikt, spielt alle Varianten durch und kommt dann erneut zum Schluß, allein vier Kuchen würden das Problem lösen, weil das den Streit überflüssig machen würde. Alle Bedürfnisse ließen sich so befriedigen. Jeder

bekomme, was alle bekommen sollen, und zusätzlich kann jeder noch erhalten, was er darüber hinaus haben will. Allein weil nur ein Stück übrig geblieben ist, kommt es zum Verteilungsproblem.

Die Lösung eines anderen Kindes bestand darin, das letzte Stück noch einmal in drei Teile zu zerteilen. So bekäme jeder der Konkurrenten noch einmal gleich viel. Das wäre zwar eine geschickte Verteilung des Mangels, würde diesen selbst aber nicht tangieren. Katharinas Lösung ist ungleich radikaler: Erst wenn genügend für alle da ist, ergibt sich eine zwanglose Einigung über die richtige Art, den Kuchen gerecht zu verteilen. Denn nur dann kann jedes Kind erhalten, was es entsprechend seiner geltend gemachten besonderen Gründe erhalten will. So wie die Dinge liegen, zankt man sich und ist unzufrieden. Es kommt zur willkürlichen Befriedigung individueller Interessen. Aus dem Vorteil des einen wird der Nachteil für die anderen. Daraus folgt dann der Zank unter den Kindern und die Wut der Zu-kurz-Gekommenen. Das formale Prinzip der Gleichbehandlung schlichtet zwar den Streit (Ich würde es wieder mit nach Hause nehmen!), löst aber nicht das Problem (z.B.: Was man verspricht, muß man auch halten.). Indem Katharina die Begründungen durchgeht, die jeder der Konkurrenten in Anschlag bringt, wird ihr deutlich, daß sie alle Verständnis verdienen. (Jens darf nicht enttäuscht werden. Julia soll ein Stück für das ausgefallene Frühstück, das andere für den Geburtstag erhalten. Und wer wie David einfach nur Lust auf mehr Kuchen hat, der soll seine Lust am Kuchen befriedigen können. Das aber geht nur bei vier Kuchen.)

Katharinas Perspektive der Problemlösung haben wir bei einer Reihe von Kindern gefunden. Andere verhalten sich sofort immanent zum Konflikt und suchen nach den stärksten Argumenten für die Verteilung des letzten Stücks. Nur einzelne machen die Gleichbehandlung aller stark oder identifizieren sich konkret mit dem Interesse eines Kindes am neunten Stück. Daneben gibt es Pazifizierungsversuche wie jenen Vorschlag, das letzte Stück noch einmal zu teilen.

Legt man Älteren ein analoges Problem aus ihrer schulischen Erfahrung vor, so läßt sich in den Antworten immer weniger dieser Versuch einer aufhebenden Vermittlung der widerstreitenden Konzepte der Gerechtigkeit finden. Es setzt sich dafür zunehmend rigide die Gleichbehandlung aller gegen die Berücksichtigung individueller Unterschiede durch. Die aus dem Bedürfnis der Vermeidung von Streit und vielleicht aus der Erfahrung nicht-knapper Güter im Elternhaus (Alle Geschwister bekommen zunächst die gleiche Portion Eis, und wer noch einen Nachschlag will, bekommt auch den.) resultierende Haltung Katharinas zum Problem der Gerechtigkeit verflüchtigt sich fast restlos.

II

WIDERSPRUCHSERFAHRUNG IM ALLTAG VS. KOHLBERGS ARRANGEMENT

Über die oft eigensinnigen subjektiven Spiegelungen des Gegensatzes zwischen den Normen der Gerechtigkeit vor dem Hintergrund der handfesten gegen sie stehenden materiellen Gegebenheiten, aber auch über die frühen, naiven und doch zugleich entwaffnend vernünftigen Reflexionen zum Problem der (Verteilungs)-Gerechtigkeit und über die Alltagskonflikte, an denen Erfahrungen mit den Normen der Moral

und den Voraussetzungen empirischer Sittlichkeit gemacht werden, fanden wir bei Lawrence Kohlberg so gut wie nichts.

Die Kritik an Kohlbergs Konzept einer Ontogenese der Moralentwicklung in Heft 18 der Pädagogischen Korrespondenz nahm seinen Ausgang von der Überraschung, die ein Lehrer erlebte, der sich zunächst ganz orthodox auf den Interview-Leitfaden Kohlbergs für das berühmte Heinz-Dilemma bezog und dann von der Eigendynamik einer Diskussion Jugendlicher eingeholt wurde. Heinzens Dilemma: Soll er in die Apotheke einbrechen, um das Medikament für seine todkranke Frau zu besorgen, oder soll er die Eigentumsordnung respektieren? löste in der Klassendiskussion zwar die Reaktionsmuster aus, die Kohlberg im Sinne hatte, dann aber zeigten die Jugendlichen ein hohes Maß an Sensibilität für die methodologischen Implikationen des Konflikts und des Diskussionsverfahrens. Insbesondere störte die Schüler, daß es nicht um eine Kritik am gesellschaftlichen Gehalt des Dilemmas gehen dürfe, sondern allein um den formalen Modus der Begründung für oder gegen den Einbruch. Sowohl die Szene selbst als auch die Pointierung der Problemlösungsstrategie stießen auf Vorbehalte.

Die im ersten Teil unternommene Analyse der (inzwischen auf Deutsch vorliegenden) anderen Dilemma-Situationen Kohlbergs machte deutlich, in welchem Maße die Instrumente als Illustrationen für sein Stufenmodell des moralischen Urteils fungierten. Die Reaktionen auf die zum überwiegenden Teil in der klassischen Moralphilosophie vorgebildeten Konflikte sollten vor allem eines zeigen: ob Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene auf präkonventionellem, konventionellem oder postkonventionellem Niveau das Dilemma lösten. Das Zu-Verstehende und entsprechend Zu-Untersuchende, die Ontogenese der moralischen Urteilsbildung, wurde damit theoretisch als bereits Geklärtes vorausgesetzt.

So verwundert es nicht, daß Kohlberg die lebensweltlich verankerten Situationen nicht ernst nahm, an denen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ganz eigenständige Erfahrungen mit moralischen Problemlagen machen. Heinzens Dilemma wie die Interviewführung waren erst in der Distanz zu solchen Bezügen geeignet, die bereits vorab kodifizierte Konzeption der Entwicklungsstufen moralischen Urteils zu verifizieren. Deren Genese zu beobachten, verlangte zu erklären, wie Subjekte inhaltlich, d.h. über reale, eindringlich soziale Erfahrungen ihre moralischen Urteile entwickeln. Das war für Kohlberg kein Thema.

Es stellt den ersten Ausgangspunkt für die hier beschriebene Alternative dar. Das Ziel lautet, den Prozeß an der Stelle zu studieren, an der Moralentwicklung tatsächlich provoziert werden kann: an den alltäglichen moralischen Konflikten zwischen konkurrierenden Normen und der Spannung zwischen Sein und Sollen. Zweitens folgt aus der Kritik an Kohlberg das Plädoyer, den empirischen Gegenstand der Moralentwicklung nicht, wie dies Kohlberg mit unbeirrter Beharrlichkeit unternahm, bereits früh in ein durch eine Grundstruktur fixiertes Stufenmodell einzutragen, mithin nicht subsumtionslogisch vorzugehen, sondern dem subjektiven Eigensinn der sich Entwickelnden viel sorgfältiger Beachtung zu schenken. Das Interesse richtet sich danach auf die individuelle Spiegelung einer gemeinsam geteilten Erfahrung in den materialen Problemlösungen paradigmatischer Konflikte (etwa des Widerspruchs zwischen einer Idee der Gerechtigkeit als pädagogisch-praktischem Respekt vor der

Differenz und der institutionalisierten Form der Gerechtigkeit als Gleichbehandlung aller).

Eine so ausgerichtete Untersuchungsstrategie enthält zwei Implikationen: Die Vermeidung einer schnellen Einordnung des Materials unter Niveaustufen führt dazu, daß die dennoch visierte Entwicklungslogik nicht mehr theoretisch so elegant, d.h. einlinig und einfach beschrieben werden kann. Es wird deren viele geben können. Das wiederum impliziert, daß das theoretisch Allgemeine der Entwicklung des moralischen Urteils gegebenenfalls an anderer Stelle als mit einer allgemeinen Stufentheorie zu finden ist, vielleicht in einer die Altersstufen übergreifenden Typik von Modi der moralischen Urteile, die aus der Verarbeitung der Widersprüche folgt, oder wie wir in unserem Kontext sagen wollen: der je besonderen Verarbeitung und Internalisierung der gesellschaftlich vermittelten allgemeinen Kälte als dem Ertragenkönnen und Gleichgültigwerden gegenüber dem Widerspruch.

Aus der Orientierung an den lebensweltlich verankerten Konflikten folgt die Transformation der großen Dilemmata in die trivialen Konflikte des alltäglichen Erlebens der Postulate des Guten und Gerechten und der dazu in Spannung stehenden Formen des realitätstüchtigen Handelns. Es geht dann nicht mehr pathetisch um Selbstopfer oder Fremdropfer – wie bei Kohlbergs Korea-Krieg-Dilemma –, sondern etwa um die Verteilung des Kuchens in einer Kindergruppe, die Solidarität mit Kindern, die beim Basteln von Gemeinschaftswerken Verschnitt produzieren, um die Forderung nach liebevoller Zuwendung zu den nächsten Verwandten und deren Brechung durch das Verhalten der Eltern etc. (s.u.).

III

MORALENTWICKLUNG ALS REKONSTRUKTION DER WIDERSPRUCHSERFAHRUNG –HYPOTHESEN

Im folgenden soll genauer berichtet werden, wie der Autor mit einer Gruppe studentischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Universität Gesamthochschule Essen begonnen hat, die Ontogenese moralischer Urteile als eine der bürgerlichen Kälte zu untersuchen. Die die empirische Untersuchung inspirierende zentrale Beobachtung war, daß Heranwachsenden in unserer Gesellschaft bereits früh und eindringlich die Normen des moralisch Guten und Gerechten im privaten und öffentlichen Umgang mit ihren Erziehern in Familien und in Bildungsinstitutionen vermittelt werden. An beiden Orten soll dabei als Umgangsform gelten, was dem Nachwuchs als Moral vorgestellt wird: Schule soll so etwa nicht nur zur Solidarität erziehen, sondern sie verspricht, daß entsprechend mit den Kindern verfahren werde. Niemand dürfe in der Schule benachteiligt werden, jeder solle gleiche Chancen erhalten. Um das zu sichern, komme es etwa zur ›Verrechtlichung‹ der Schule. Der schonende Umgang mit Gütern wird nicht nur anläßlich des gegenteiligen Verhaltens von den Kindern eingeklagt, die Organisation des Haushalts in den Familien soll bereits die Probe auf diese Forderung sein. Es gibt also so etwas wie eine frühe Erfahrung des moralisch Allgemeingültigen.

Die Heranwachsenden werden zugleich für und in eine Gesellschaft sozialisiert, die diese Normen vielfältig unterläuft und unterbietet. In der Gesellschaft und in der

Schule geht es unsolidarisch zu. Das Recht schützt den Stärkeren. Verschwenderischer Umgang mit Gütern wie deren ungerechte Verteilung wird erlebt und zugleich als legitim herausgestellt. Der Bruch mit der Norm wird in der Institution erfahren, die sie postuliert. Den Heranwachsenden wird neben der Übernahme der Normen des Guten und des Gerechten auch der Erwerb von Verhaltensmustern bürgerlicher Selbsterhaltung abverlangt: Sie sollen ihren Vorteil suchen, dafür selbst die Verantwortung übernehmen, sich von der Ungleichheit der Lebenschancen nicht bei der Verfolgung ihrer persönlichen und partikular bleibenden Ziele ablenken lassen. Beide Sphären, die des moralisch verstandenen Guten und Gerechten wie die der Vorstellung von einem realitätsgerechten und -tüchtigen Verhalten, treten auseinander. Beide stiften Erwartungen an die Heranwachsenden und fundieren die Moralentwicklung. Deswegen darf nicht so getan werden, als ob es eine klare Alternative zwischen der guten Norm und der schlechten Form empirischen Verhaltens, entsprechend der richtigen oder der falschen Konfliktlösung gäbe. Auch die von Kohlberg verfolgte implizite und hierarchisch aufgebaute Nobilitierung von Urteilen entsprechend ihrem Zuwachs an formaler Begründungskraft wird fraglich, weil sie in der Distanzierung vom realitätskonformen Verhalten jene Norm zum überlegenen Maßstab erklärt. Die Heranwachsenden wie die Erwachsenen können sich nicht für das eine oder das andere entscheiden, sondern müssen beides miteinander vermitteln.

Die Entwicklung von praktischer Vernunft in den Subjekten wird damit zu einem spannungsreichen Prozeß: Sie merken, daß die moralisch bestimmten Normen praktischer Vernunft der empirischen Vernünftigkeit des Handelns von Menschen widersprechen. Vor dem Richterstuhl jener Vernunft erscheint das realitätstüchtige Verhalten als unvernünftig, angesichts der sozialen Regeln des Handelns das Beharren auf dem Anspruch der Norm als illusionär.

In der »Dialektik der Aufklärung« thematisieren Horkheimer und Adorno diese Spannung im Anschluß an ihre Kantlektüre: »Die Schwierigkeiten im Begriff der Vernunft, die daraus hervorgehen, daß ihre Subjekte, die Träger ein und derselben Vernunft, in realen Gegensätzen stehen, sind in der westlichen Aufklärung hinter der scheinbaren Klarheit ihrer Urteile versteckt. ... Kants Begriffe sind doppelsinnig. Vernunft als das transzendente überindividuelle Ich enthält die Idee eines freien Zusammenlebens der Menschen, in dem sie zum allgemeinen Subjekt sich organisieren und den Widerstreit zwischen der reinen und empirischen Vernunft in der bewußten Solidarität des Ganzen aufheben. Es stellt die Idee der wahren Allgemeinheit dar, die Utopie. Zugleich jedoch bildet Vernunft die Instanz des kalkulierenden Denkens, das die Welt für die Zwecke der Selbsterhaltung zurechtet und keine andere Funktion kennt als die der Präparierung des Gegenstandes aus bloßem Sinnesmaterial zum Material der Unterjochung« (Horkheimer/Adorno 1969, S. 91). Was hier aus der Perspektive der Dialektik der erkennenden Vernunft gesagt wird, gilt auch für die moralisch urteilende. Jene normativen Vorstellungen vom Guten und Gerechten sind notwendig für den Zusammenhalt der Menschen: Sie verweisen auf die Aufhebung der realen Gegensätze, und zugleich sind sie immer schon integriert gedacht in einen sozialen Betrieb, in dem die Menschen von ihrer Unterbietung ausgehen. In diesem Widerspruch findet auch Moralentwicklung statt. Ihr Thema sind die möglichen Konflikte »zwischen den Normen, die den einzelnen Individuen auferlegt werden, und den

objektiven Normen, wie sie, sei es aus einer gegebenen Gesellschaft oder aus der Forderung einer Veränderung der Gesellschaft sich ergeben ...« (Adorno 1996, S. 174).

Wie wird nun die Normerfahrung und die des sozialen Regelwerkes im pädagogischen Kontext gemacht?

Kinder und Jugendliche werden nicht zuletzt in pädagogisch einwirkenden Institutionen moralisch sozialisiert. Im Kindergarten, in der Schule, in der Berufsausbildung, im Studium, überall erfolgt die soziale Vermittlung von Normen, prägt sich in der Verarbeitung der Erfahrungen mit diesen Vermittlungsinstanzen ein soziomoralischer Habitus aus. Die Kinder und Jugendlichen werden direkt mit Vorstellungen über richtiges Verhalten im Sinne der moralischen Werte konfrontiert. Zugleich erfahren sie durch die Rollenübernahme als Schüler normative Verhaltensmuster, mit denen in den pädagogischen Institutionen deren gesellschaftliche Funktionserfüllung gesichert wird. Mit dem ersteren haben sich die pädagogischen Autoren beschäftigt, mit dem anderen die funktionalistischen Beobachter des Systems. Die pädagogische Behandlung durch Erzieher, Lehrer und auch Eltern soll den Kindern und Jugendlichen als moralisch legitimiert erscheinen und sie hat den gesellschaftlichen Reproduktionsbedürfnissen zu folgen. Mustert man nun die doppelt zur pädagogischen Moral und zur gesellschaftlichen Funktion wirksame Normierung pädagogischer Interaktion durch, lassen sich vier pädagogische Normenbereiche für die öffentliche Erziehung unterscheiden (vgl. ausführlich Gruschka 1994, S. 118 ff.):

- (1) Allgemeinheit der Bildung
- (2) Gerechtigkeit im Umgang mit Schülern
- (3) Mündigkeit als Erziehungsziel
- (4) Solidarität als Umgangsform

Diese Normen stehen in Spannung zu den Funktionen der Schule: Selektion, Qualifikation und Legitimation.

(1) Allgemeinheit der Bildung

Kinder und Jugendliche werden bis zur 10. Klasse im öffentlichen Bildungswesen unterrichtet, weil dieses sich inhaltlich durch eine demokratisch verstandene Konzeption allgemeiner Bildung zu legitimieren hat. Allgemeine Bildung bezieht sich nicht nur auf allseitige Bildung »im Medium des Allgemeinen« (Klafki), damit auf die Gegenstände, die uns alle angehen und deswegen allen vermittelt werden müssen. Die Schule soll die soziale Allgemeinheit des Zugangs zu den Bildungsgegenständen sichern.

Avancierte Gesellschaften wie die unsrige akzeptieren nicht mehr einen eingeschränkten formalen Begriff der Chancengleichheit, nach dem Kinder vergleichsweise früh ihre unterschiedliche Eignung für die Gegenstände ihrer allgemeinen Bildung zeigen sollen. Schule bekommt im hohen Maße eine Bringepflicht zugeschrieben, das Lernsystem so aufzubauen, daß tendenziell die von Kindern eingebrachten Unterschiede in den Lernchancen kompensiert werden können. Erst vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum die Bildungsbenachteiligung von Mädchen energisch bekämpft werden konnte, warum die Bildungsdefizite der Kinder vom Lande nicht einfach hingenommen wurden usf. Dieser normative Hintergrund wird den Schülern eindringlich als unbedingte Notwendigkeit vermittelt zu lernen, was alle lernen sollen. Pädagogisch folgt daraus die Forderung: Fördern statt Auslesen.

Die Frage ist: Erfahren Kinder und Jugendliche von diesem Prinzip aus das Schulsystem als einen Ort, der ihnen Wege zur allgemeinen Bildung eröffnen soll? Und zugleich stellt sich die Frage: Wie reagieren sie darauf, daß das System mit Hilfe der Gegenstände der allgemeinen Bildung selbst differenziert: Früher oder später wird ausgehend von den zutage tretenden Leistungsunterschieden gerechtfertigt, daß ein besserer Schüler Anspruch auf mehr Allgemeinbildung hat, ein schwächerer mit weniger auskommen muß. Nehmen die Schüler das fraglos hin oder erwarten sie mit Bezug auf die Norm der sozialen Allgemeinheit der Bildung das Umgekehrte, nämlich daß etwa leistungsschwächere Schüler so lange gefördert werden, bis sie können, was die stärkeren auch ohne Förderung lernen?

(2) Gerechtigkeit im Umgang mit den Schülern

Der unabhängig von der Antwort auf diese Fragen zu postulierenden Gleichheit der Bildungschancen entspricht die pädagogische Norm, die Kinder im öffentlichen Schulsystem je nach ihren Bedürfnissen zu fördern. Privilegierung aufgrund der biographischen Voraussetzungen der Schüler soll freilich ausgeschlossen werden. Die Verfahren des Schulehaltens erscheinen von daher nur als gerecht, sofern es nicht zur Ungleichbehandlung im Sinne der Benachteiligung der Kinder kommt. Chancengleichheit konkretisiert sich pädagogisch in der Vorstellung von der Gleichbehandlung aller Kinder und der gleichzeitigen Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Interessen, Motive etc. Beide Dimensionen sind in der Norm pädagogischer Gerechtigkeit enthalten. Sie konkretisieren sich etwa in den Verfahren der Leistungsbewertung, in denen allen Kindern die gleichen Chancen gegeben werden müssen zu zeigen, was sie können. Und gleichzeitig haben die Kinder darauf Anspruch, daß ihre Unterschiede pädagogisch aufgegriffen werden, sie also nicht umstandslos mit Bezug auf eine Leistungsnorm gleichgemacht werden (vgl. dazu das Beispiel, wie beides verbunden wird Gruschka 1994, S. 199 ff.).

Die Gleichbehandlung ist ein auch juridisch geformtes Gebot, das aus der Selektionsfunktion des Systems erwächst: Wenn dieses über die zukünftigen Abschlüsse der Schüler entscheidet, müssen allen gleiche Chancen für Erfolg und Scheitern eingeräumt werden. Die Rücksichtnahme auf Unterschiede wiederum folgt zudem aus der pädagogischen Einsicht, daß die Wege, die Kinder beschreiten, um das gemeinsam verpflichtend Gemachte zu lernen, unterschiedlich sind.

In der Praxis stehen beide Aspekte notwendig im Widerspruch zueinander. Die Frage ist: Wie gehen die Schüler mit den Spannungen zwischen den Bedeutungen der Gerechtigkeitsnorm um? Wann und unter welchen Voraussetzungen optieren die Kinder und Jugendlichen dafür, daß den anderen ein in die Schule mitgebrachter Nachteil sich nicht zu einem solchen auswirkt? Lernen die Heranwachsenden den Umgang mit der Norm als Möglichkeit zur Verfolgung ihres partikularen Interesses? Fühlen sie sich durch äußere Bedingungen benachteiligt, fordern sie dann kompensatorische Unterstützung?

(3) Mündigkeit als Erziehungsziel

Bereits mit Eintritt in das öffentliche Schulwesen wird an der Aufhebung der pädagogisch eingegangenen Verhältnisse gearbeitet, indem Kinder zu einer je altersspezifisch ausgelegten Mündigkeit angehalten werden. Kinder sollen selbsttätig werden, für ihr

eigenes Verhalten Verantwortung übernehmen, vernünftig die ihnen sukzessive zugebilligten Freiräume nutzen lernen. In diesem Sinne ist Pädagogik in ihrer Eigenstruktur auf die Freisetzung von Mündigkeit ausgerichtet. Die von der Institution initiierte Befähigung zu mündigem Verhalten wird den Kindern nicht zuletzt sinnfällig gemacht durch die Kritik an ihrem (in den Augen ihrer Erzieher) unmündigen Verhalten. Die Kinder haben sich mit dem Eintritt in die pädagogischen Institutionen dem dort gültigen Regelwerk anzupassen. Ihnen wird erklärt, daß als Erfolg allein die selbständige Erbringung der erwarteten Leistungen gewertet wird. Diese kulminieren kognitiv in der durch Wissenschaftspropädeutik ermöglichten Befähigung zu Urteil und Kritik und praktisch in der Wahrnehmung wachsender Autonomie bei der Bearbeitung von Aufgaben. In der Mündigkeitserwartung konkretisiert sich qualifikatorisch die gewünschte Wirkung der allgemeinen Bildung. Diese richtet sich stärker auf die pädagogisch-didaktische Bringeschuld der Institution, jene auf die entsprechende der Lernenden.

Gleichzeitig werden die Heranwachsenden sowohl mit der quantitativen Limitierung der Mündigkeit durch ihre Erzieher wie auch ihrer qualitativen Umformung zu affirmativem Verhalten gegenüber den heteronomen Handlungsbedingungen in der Institution konfrontiert: Die Kritik daran habe immanent und konstruktiv zu sein. Das am Ende eben auch zur Unmündigkeit veranlassende, bürokratisch behandelte Regelwerk der Schule wird nur rhetorisch in Frage gestellt. Mündigkeit reduziert sich so leicht auf die freiwillige Fügung in die pädagogisch behauptete Notwendigkeit. Pädagogen legitimieren diese zirkulär mit dem Hinweis auf die unzureichend entwickelte Mündigkeit ihrer Adressaten.

Zu fragen ist, ob die Schüler daraufhin die Freisetzung von Mündigkeit verlangen bzw. ob sie die Behandlung durch Pädagogen als Beweis bewerten, daß diese an einem reibungslosen Betrieb und nicht an der Entwicklung von Eigensinn interessiert sind. Und wenn dies der Fall ist: Wie verarbeiten die Schüler die Paradoxie der Mündigkeit, nach der zur Mündigkeit durch die Unterwerfung unter den Zwang erzogen werden soll?

(4) Solidarität als Umgangsform

Die Schulklasse ist so organisiert, daß Unterschiede in der Leistungsfähigkeit der Kinder deutlich werden und die Schüler als Vereinzelte in Konkurrenz zueinander treten. Auf die Folgen dieses Leistungssystems reagiert die pädagogische Norm der Solidarität. In der Schule sollen die Schüler soziale Verantwortung einüben. In den neueren Präambeln von Lehrplänen wird das mit der Formel von der »Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung« postuliert. Die sozialen Lernprozesse in der Schulklasse, darunter vor allem die Modi der Konfliktlösung in der Gruppe, werden moralisch aufgeladen durch die Verpflichtung auf Rücksichtnahme, gegenseitige Hilfe, Verständnis für den Schwächeren etc. Lehrer sollen zu dieser Art sozialer Verantwortung bewußt erziehen, und die Heranwachsenden sollen zeigen, daß sie mit ihren Mitschülern sozialverträglich umgehen. Die Gerechtigkeit erscheint als etwas, was man von der Institution einfordern kann. Solidarität richtet sich appellativ auf die dazu komplementäre soziomoralische Norm des Umgangs der Kinder untereinander.

Aber der Erziehung zur Solidarität sind die engen Grenzen gesetzt, die die Selektionsfunktion des Systems zieht: Gegenseitige Hilfe findet nicht mehr statt, sobald die

Vereinzelten ihre Leistungsfähigkeit zu beweisen haben. Solidarität darf nicht die geforderte Konkurrenz um die Ränge in der Klasse unterlaufen. Sie wird funktional als deren Dämpfungsmittel. Als Mitleid wird Solidarität kommensurabel mit einer Gesellschaft, die in der Verfolgung der Partikularinteressen das Opfer einkalkuliert: Im Konflikt, der aus dem gesteigerten Egoismus einzelner erwachsen kann, wird an Solidarität erinnert. Die Aufforderung zu ihr soll den Schulbetrieb humanisieren und nach außen wirken.

Zu fragen ist von daher, ob die Kinder und Jugendlichen darin einen Widerspruch sehen und wie sie ihn ggf. verarbeiten. Wie stark vermag Schule sie wenigstens zu solidarischem Verhalten gegenüber Schwächeren zu bewegen, wenn es nicht um Leistungen für Noten geht? Überformt die Leistungsorientierung das Klima in der Schule soweit, daß in solchen Situationen Schüler eher meinen, die Schwächeren hätten Rücksicht auf die Stärkeren zu nehmen?

Eine pädagogisch-moralisch bestimmte Normierung und ihre Widersprüchlichkeit begegnet den Heranwachsenden nicht nur in den Institutionen des Bildungswesens. Knapp sei auf zwei weitere soziomoralische Normbereiche hingewiesen, die für das Leben in der Familie und mit zunehmendem Alter für das Agieren in der Peer-group relevant werden. Beide werden in die Untersuchung einbezogen.

(5) Soziale Intimität und Moral der Liebe

Die gegenseitige emotionale Zuwendung in der Familie stellt eine private Quelle für moralisch richtiges Handeln dar. Den Kindern wird in der Familie vermittelt, daß man Vater und Mutter, die Geschwister und die nächsten Verwandten um ihrer selbst willen achten und lieben soll. Die Familie ist der Ort, an dem soziale Intimität als Liebesmoral des interesselosen Interesses zum Thema wird. Man tut Gutes für den Nächsten in einem selbstverständlichen Sinne, weil es sein Glück und seine Zufriedenheit fördert, nicht etwa bloß, weil es sozialer Konvention entspricht oder gar dem kalkulierten Interesse am Nächsten. Diese positive emotionale Zuneigung zum Nächsten soll nicht nur als Motiv des Handelns gelten, sondern auch das Handeln selbst bestimmen. Diese Norm der Zuwendungsmoral wird von den Heranwachsenden zunehmend auch auf selbstgewählte Nächste übertragen, Freunde und später Liebespartner.

Freilich erleben die Kinder und Jugendlichen nicht unbedingt ein Klima des interesselosen Interesses, sondern auch das instrumentelle am Nächsten. Zuwendung und Liebe werden überformt durch deren Kalkulation nach dem Modell des Ausgleichs von Geben und Nehmen, des Tauschs, und durch das oft versteckte Zum-Objekt-machen des anderen entsprechend dem eigenen Interesse.

So ist zu beobachten, wie sich sowohl die Sensibilität der Kinder und Jugendlichen für die Liebesmoral entwickelt und entsprechend ein Gespür für deren Brechung in alltäglichen Konflikten, in denen sie und ihre Nächsten nicht jener Norm folgen.

(6) Umgang mit Gütern

Ausgehend von den Erfahrungen in den Familien, dann aber auch im Reflex sozialer Erfahrungen in der Schule und mit der Peer-group wird der Umgang mit Gütern zu einem möglichen Ausgangspunkt moralischer Normierung und pädagogischer Beeinflussung. Auffällig ist den Heranwachsenden etwa die Ungleichheit der materiellen

Lebensbedingungen. Wirkliche Gerechtigkeit bestünde erst dann, wenn alle im Prinzip gleichen Zugang zu gleich viel hätten. Aber bereits im Kindergarten erleben die Kinder, wie ungleich begütert die Familien sind. Die pädagogische Deutung dieser Beobachtung zielt nicht darauf, die Kinder dazu anzuhalten, die Gleichheit der Verfügung über Güter herbeizuführen. Aber der Rückgriff auf eklatant werdende Ungleichheit problematisiert diese doch nachhaltig. Kinder werden aufgefordert, denen etwas abzugeben, die deutlich weniger haben als sie selbst. Sie sollen lernen zu teilen, großzügig zu sein, nicht ihre Kameraden danach zu bewerten, wieviel sie haben, sondern mehr darauf zu achten, was sie sind: Güter werden zu Gebrauchswerten gegen ihre Funktion als Tauschwerte moralisiert.

Je älter die Kinder werden, desto prägender wird die Erfahrung, wie stark die Verfügung über Dinge das soziale Ansehen, Einfluß, Handlungsmöglichkeiten etc. bestimmt. Erlebt wird die Verdinglichung und Entfremdung sozialer Beziehungen durch den Status, den Warenbesitz begründet. Dagegen wird der wahllose Konsumismus und der gedankenlose Verschleiß von Gütern als im Kern unmoralisch bewertet. Mit der pädagogischen Belehrung heißt es, daß der richtige Umgang mit Gütern deren Orientierung am Gebrauchswert nach sich ziehe und daß mit den Gegenständen des Gebrauchs schonend umzugehen sei. Gegenüber den Heranwachsenden macht sich dies etwa an der Kritik fest, daß den Kindern der Erwerb immer neuer Spielsachen wichtiger sei als das intensive Spiel mit den vorhandenen. Gegen diese Moral steht die Erfahrung, daß in den realen Lebensverhältnissen mit schierer Naturnotwendigkeit genau das Gegenteil bestimmend bleibt.

Wie deuten die Heranwachsenden die Ungleichheit der Lebensverhältnisse, den Statuscharakter und den moralischen Verschleiß der Güter? Nehmen sie dies überhaupt als im Kern moralisches Problem wahr und wenn ja, wie bewerten sie es, wenn es darum geht, daß Erwachsene von ihnen erwarten, daß sie teilen, verzichten und schonend mit den Gegenständen umgehen?¹

Kinder und Jugendliche erfahren also in pädagogischen Kontexten die Normen richtigen Verhaltens als Selbstverpflichtung ihrer Erzieher sowie als Ziele ihrer eigenen Moralerziehung. Schule soll material Allgemeinbildung sichern, sie soll mit Kindern gerecht verfahren, sie soll Kinder zu Mündigkeit und solidarischem Verhalten befähigen. In den intimen Beziehungen soll die Liebesmoral gelten, im Umgang mit Gütern Sensibilität für Ungleichheit, Abwehr der Verdinglichung und Vermeidung von Sorglosigkeit.

Moralentwicklung vollzieht sich nicht durch oder dank Moralerziehung, nicht einfach in der Konfrontation mit einer Normerwartung. Die zum moralischen Urteil führende sozialisatorische Wirkung von Familie und Schule wird durch die Erfahrung der Diskrepanzen zwischen Sollen und Sein, Anspruch und Wirklichkeit mitbestimmt. Einspruch dagegen meldet sich vor allem während der Pubertät an. Aber schon vorher und nachher besteht die Leistung der Heranwachsenden vor allem darin, solche Diskrepanzen miteinander zu vermitteln bzw. die in den Normen deutlich werdende Widersprüchlichkeit aufzulösen, sie am Ende womöglich selbst völlig wegzuarbeiten. Dabei kommt den Heranwachsenden die Tatsache zu Hilfe, daß im sozialen Regelwerk Verhaltenserwartungen deutlich werden, die, auch wenn sie im Gegensatz zur pädagogisch gemeinten Norm stehen mögen, selbst Normen realitäts-

gerechten und legitimen Handelns zum Ausdruck bringen. In diesem Sinne wird erst der Widerspruch deutlich und zugleich besteht die Möglichkeit, ihn zu negieren: Zwischen Selektion und Förderung kann es keine Vermittlung geben. Aber indem Selektion im Medium einer Pädagogik der Förderung organisiert wird, erscheint sie als legitim: Dem Augenschein nach handelt es sich dann gar nicht mehr um Selektion, sondern um individuell unterschiedliche Begabung. Daß die Funktionen des Systems in der Konfrontation mit den pädagogischen Normierungen nicht zu Protest gehen, resultiert aus deren systemisch durchgesetzter Verschleierung und aus der Tatsache, daß derjenige, der sich um die Erfüllung der Erwartungen im Sinne der Funktionen bemüht, sich nicht unmoralisch, sondern rational verhält: Wer sich also um die bessere Note bemüht, seinen persönlichen Erfolg sucht, der tut, was von ihm erwartet wird. Die Funktionen des öffentlichen Schulwesens, d.h. vor allem die Orientierung an Selektion, sorgen dafür, daß wie selbstverständlich gegen die Norm der sozialen Allgemeinheit der Bildung die Differenz der Lernenden kenntlich gemacht wird. Das wird als legitime Ordnung ausgegeben und mit der zunehmenden Fähigkeit der Subjekte, sich die eigenen Leistungen zuzuschreiben, auch als Ausdruck ihrer Mündigkeit gewertet. Legitim wird diese Ordnung gerade dadurch, daß sie an den allgemeinen und nicht an den speziellen Inhalten vollzogen wird. Der Selektionsmechanismus des öffentlichen Schulsystems sorgt sodann dafür, daß die Gleichbehandlungsforderung zuungunsten der Forderung nach pädagogischer Rücksichtnahme auf Differenzen verfolgt wird. Erst mit einer Orientierung aller an einem gemeinsamen Maßstab sei sie zu legitimieren. Die Aufrechterhaltung eines die Kinder disziplinierenden Betriebs entsprechend der Durchsetzung des Bildungs-/Schulzwangs führt mit Notwendigkeit dazu, daß die pädagogischen Mündigkeitsanmutungen funktional ausgelegt werden: Erst wer sich selbst müht, kann Erfolg haben, und wer zu schwach ist, muß in seinem eigenen Interesse dazu angehalten werden. Das schafft eine Hermetik des Zwangs und zugleich die Einsicht in deren positive Notwendigkeit.

Ohne die Orientierung an den pädagogischen Normen ließe sich die öffentliche Erziehung wohl nicht mehr legitimieren, aber ihre konsequente Befolgung würde die Funktionserfüllung zerstören und damit das System delegitimieren. So kommt es dazu, daß beide Normbereiche, obwohl sie im Widerspruch zueinander stehen, so behandelt werden müssen, als gäbe es zwischen ihnen einen Ausgleich. Die moralischen Lektionen sind vor allem durch diesen Gegensatz determiniert, die objektiven Widersprüche werden damit zum geeigneten Material, an dem die Entwicklung des moralischen Urteils studiert werden kann.

So ist auch die Liebesmoral des interesselosen Interesses notwendig falsches Bewußtsein: Sie ist unverzichtbar als Idee, denn ohne sie müßte der Gedanke aufgegeben werden, intime Beziehungen seien anders denn bloß als Geschäftsbeziehungen mediatisiert. Aber die Logik dieser hat jene längst eingeholt, weswegen Liebe gepredigt wird, aber schon die kleinen Gesten der Zuwendung, etwa die Auswahl eines Geschenks zu einer äußerst komplizierten Angelegenheit werden kann, wenn sie vom interesselosen und nicht vom kalkulierenden Interesse aus erfolgen soll. Damit wird noch die Sphäre, die von den allgemeinen Bedingungen der Vereinzelung, der Konkurrenz, der Verdinglichung und der Entfremdung frei bleiben sollte, durch eben diese Formen infiziert. Die Kränkung der Menschen, hier nicht handeln und erleben

zu können, was die Liebesmoral verspricht, produziert massiv Abwehr und eben falsches Bewußtsein. Wie vermitteln die Heranwachsenden dieses Spannungsverhältnisses?

Die in den pädagogischen Normen ausgedrückten Ideale wahrer Allgemeinheit stehen also im Widerspruch zur instrumentellen Vernunft realer Allgemeinheit: der bürgerlichen Selbsterhaltung. Beides erleben die Heranwachsenden im Umgang mit ihren Erziehern, und je älter sie werden, desto häufiger wird ihnen bewußt, daß auch sie den Widerspruch reproduzieren. Damit wird der Aufbau moralischer Orientierungen immer mit fundiert durch die Erfahrung der Unmöglichkeit, der jeweils angeordneten Norm folgen zu können. Wer sich also realitätstüchtig und damit vernünftig verhält, hält sich nicht allzu lange an der pädagogischen Moralisierung auf, sondern macht besser die realen Bedingungen durch deren moralische Überhöhung stark. Auch das gelingt nicht ohne Abwehr, ohne Beschönigung, Rationalisierung, am Ende ohne die Idealisierung einer Praxis, die falsch bleibt, weil sie affirmiert, was sie nicht stärken will. Die Aufgabe der Untersuchung liegt am Ende in der Angabe der Modi bürgerlicher Kälte als Ausdruck der Deutung des Falschen als des subjektiv vernünftig Scheinenden und ihrer Erklärung als gesellschaftliche Erfahrung. Die verschiedenen Möglichkeiten der Integration des Falschen enthalten – so unsere zusammenfassende Hypothese – den Hinweis, wie zu erklären wäre, warum die Widersprüche von den Menschen nicht aufgehoben werden und die Diskrepanzen zwischen Sein und Sollen nicht dank der Kraft der Norm des Guten und Gerechten zu Protest gehen. An der Vermittlung eines realitätstüchtigen Verhaltens der Menschen führt kein Weg vorbei, aber vieles an dieser Realität macht uns frieren. Es sollte in ihr anders zugehen. Vertrauen in die Menschlichkeit der Welt stiftet nicht das Realitätsprinzip, sondern das humane Versprechen jener Normen. Die Ontogenese der Kälte zu untersuchen heißt demnach, der Integrationsleistung von Norm und Realität nachzugehen.

IV

DIE EXPERIMENTELLE ANORDNUNG

Aus dieser theoretischen Figur folgt für eine klinische Untersuchung der Moralentwicklung zunächst, daß die prototypischen Konflikte identifiziert werden müssen, an denen die Heranwachsenden je nach Altersstufe die Erfahrung des Widerspruchs zwischen den beiden Bereichen des Sollens in der Wirklichkeit machen können, wenn sie sie denn in ihrer Realität tatsächlich gemacht haben. Die konkreten Inhalte der Konflikte werden dabei wechseln, aber ihr Thema, der Gegensatz der jeweiligen pädagogischen Norm zu der ihr komplementären gesellschaftlichen Funktion bleibt identisch. Das Problem der Gerechtigkeit im Umgang mit Kindern entzündet sich im Kindergarten zum Beispiel an der Verteilung von Kuchen. In der Schule geht es dann um die Aufmerksamkeit des Lehrers für den einzelnen Schüler, wenn dieser sie von jenem verlangt. Je ernster die Schule die Funktion nimmt, desto brisanter werden die potentiellen Konflikte der Gerechtigkeit in der Art, wie der Lehrer seine Noten gibt. Im Studium wird oft anders, nämlich nach individuellen Leistungen, gewertet und Zuwendung je nach eingebrachter Aspiration unterschiedlich verteilt. Das Problem der Gerechtigkeit wird nun an den Stellen virulent, an denen die Knappheit der Res-

sources deutlich wird, etwa beim Zugang zur Literatur oder bei der Verteilung von Seminarplätzen.

Diese Differenzierung des Themas Gerechtigkeit wirft zwar für die Auswertung das methodisch für Entwicklungsstudien vielfach beschriebene Problem auf, wie man Reaktionen von Probanden auf unterschiedliche Konfliktsituationen vergleichen kann. Aber dieses interpretatorische Problem scheint uns ungleich weniger gravierend zu sein, als die Hypothek identisch eingesetzter Instrumente, wo diese nicht altersspezifisch verankert werden können, sondern – als wäre der Einbruch in die Apotheke gleich problematisch für jedes Alter – davon abstrahieren. (Ausführlich wurde das Problem in Teil 1 an Kohlbergs gegensinnigem Vorgehen demonstriert.) Uns interessiert auch nicht die Frage, wie 16jährige auf Konflikte der 10jährigen reagieren, um sagen zu können, wie sie sich entwickelt haben, sondern wie sie auf die typischen Konflikte ihrer Altersgruppe reagieren. Das erscheint uns auch aus entwicklungspsychologischer Sicht plausibel, geht es doch darum zu fragen, was sich anlässlich neuer Herausforderungen ändert, also hinsichtlich der Bearbeitung der je neu virulent werdenden objektiven Widersprüche. Die Definition der Altersgruppen erfolgt mit der Plausibilität, die die im Bildungssystem vorgenommenen Unterscheidungen kennzeichnet:

- Befragt wurden bislang (Februar 1997) 35 Kindergartenkinder in der Mitte ihrer Kindergartenkarriere, also durchschnittlich Fünfjährige.
- Einbezogen wurden 45 Grundschulkinder des zweiten und des dritten Schuljahrs, die die Riten und Normerwartungen der Grundschule bereits genau kennengelernt haben,
- Schüler der Klasse 7 und 8 einer Gesamtschule (25) und einer Hauptschule (25),
- Schüler der gymnasialen Oberstufe Klasse 12 (35) und Schüler und Schülerinnen der Krankenpflegeausbildung in allen Phasen ihrer Ausbildung (30)
- sowie 10 Studenten der Wirtschaftswissenschaften und des Studienganges Kunst/Design ab dem drittem Semester.

Allen Probanden wurden in der Regel Szenen zu vier der sechs Normbereiche vorgestellt, mehrheitlich zu den Bereichen Gerechtigkeit, Solidarität, soziale Intimität und Umgang mit Gütern. Die 30 Szenarien im folgenden zu dokumentieren, würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen (siehe dazu Gruschka et al. 1996). Statt dessen wird am Beispiel gezeigt, wie die Szenarien thematisch aufgebaut wurden.

Gerechtigkeit: Das Kindertageszenario wurde bereits vorgestellt. In der Grundschule wird Gerechtigkeit am Beispiel einer spielerischen und erzieherischen Situation zum Problem. Noten spielen noch keine Rolle, und wie selbstverständlich erfahren die Kinder individuelle Hilfestellung als Teil des Unterrichts: Nach einem Klassenfest hat niemand so recht Lust aufzuräumen. Einzelne Kinder werden mit unterschiedlichen Begründungen (langer Heimweg, Müdigkeit) von dieser Pflicht durch den Lehrer befreit. Dies wird von Mitschülern nicht akzeptiert. Sie verlangen Gleichbehandlung, und wenn das nicht möglich sei, Kompensation für die Entlastung von der Aufräumarbeit (etwa Tafeldienst in der Schulklasse). Ab der Sekundarstufe I wird das Gerechtigkeitsthema direkt auf den Unterricht bezogen. Das Szenario für die Sekundarstufe I handelt von einer Sportstunde. Der Kastensprung soll bewertet werden. Die Schüler unterscheiden sich in diesem Alter besonders in ihrem körperlichen

Entwicklungsstand. Noten spielen bereits eine große Rolle, auch wenn es noch nicht um die Abschlüsse geht. Der Lehrer beschließt, den körperlich zurückgebliebenen Kindern den Kasten niedriger zu stellen, damit sie überhaupt die Chance haben, den geforderten Sprung zu schaffen. Eines dieser Kinder bekommt für seinen Sprung eine bessere Note als größere Kinder über den höheren Kasten. Das wird von einem der Größeren mit dem Hinweis problematisiert, er habe viel mehr zu leisten gehabt und über den niedrigeren Kasten sei er viel besser gesprungen als der kleinere Mitschüler. Das ermutigt einen dickeren Jungen zu fordern, daß auch ihm der Kasten niedriger gestellt werden solle. In der gymnasialen Oberstufe geht es um die besondere Förderung eines Schülers angesichts einer drohenden Nicht-Versetzung und um den Kampf um die bedeutsamer werdenden Noten. Der Mathelehrer gibt einem Schüler, der mehrere Wochen krank war und auf eine Vier angewiesen ist, eine kleine Hilfestellung durch einen Zettel mit Zwischenergebnissen. Richtig rechnen muß er freilich noch selbst. Der Erfolg des Schülers führt zum Protest anderer Schüler, die keine Hilfestellung bekommen haben, eine schlechte Noten erhielten und sich nun benachteiligt fühlen. Vor allem ein Mitschüler empört sich darüber, daß er keine Hilfestellung bei der Aufgabe, die er nicht lösen konnte, erhalten habe. Wegen dieser Aufgabe habe er eine Fünf bekommen. Als diese durchgenommen und geübt worden sei, habe er ebenfalls gefehlt. Es sei ungerecht, nur auf den Mitschüler, der lange gefehlt habe, besonders einzugehen. Dieser Protest ermutigt eine Mitschülerin zur Kritik, der Lehrer habe sie beim Üben der Aufgaben nicht drangenommen und deshalb habe sie keine Chance gehabt, eine Vier zu schaffen. Studenten streiten sich um die Gleichbehandlung und die Berücksichtigung individueller Unterschiede angesichts von Bedingungen eklatanter Knappheit: Es gibt nur wenige freie Plätze in einem Pflichtseminar. Der Seminarleiter hat zusätzlich zum Losverfahren einen Punktekatalog formuliert, der bestimmte Kommilitonen bevorzugten Zugang zum Seminar ermöglicht: wenn etwa der Schein für die Prüfung oder das Bafög benötigt wird. Das treibt diejenigen zum Protest, die sich benachteiligt fühlen: Eine Studentin klagt darüber, sie habe Kinder zu Hause zu versorgen und könne nur zu diesem Zeitpunkt in die Uni kommen. Ein anderer erinnert daran, daß er bereits mehrfach eine Niete gezogen habe und nun endlich an der Veranstaltung teilnehmen wolle.

Die *Solidaritätsszenarien* orientieren sich jeweils an Aufgaben, die in der Gruppe zu bewältigen sind und zu einem Gruppenergebnis (Schulfest, Theater- und Tanzaufführung) führen. Jeweils einzelne schaffen ihren Beitrag zum gemeinsamen Werk nicht: Sie verschneiden Schablonen, verderben Waffeln, stottern vor Aufregung bei der Generalprobe, tanzen aus der Reihe. Was ist nun wichtiger: die Solidarität mit dem Schwächeren oder die Wirkung des gemeinsamen Werkes in der Öffentlichkeit?

Die Szenarien zur *Mündigkeit* enthalten immer den Gegensatz zwischen der verbal eingeräumten Mündigkeit als Autonomie der Kinder und Jugendlichen (im Kindergarten: Spaziergang durch die Stadt, in der Grundschule Wahl des Ausflugsziels, in der Oberstufe Schülersprechtag, im Studium Wahl des Prüfungsthemas) und den Rückziehern bzw. der Nichtbeachtung der realen Mündigkeit durch die Erzieher und Lehrer (Mangel an Aufsichtspersonen, Kritik am Ausflugsziel, Abwehr der Schülerkritik, Vermeidung von Komplikationen durch das Thema).

Die Szenarien zur *Allgemeinbildung* gehen von der durch Erzieher und Lehrer

betonten Notwendigkeit aus, daß alle ein bestimmtes Lernziel erreichen: Schleifenbinden, Multiplikation im 100er-Bereich, Unterschied zwischen imparfait und passé composé, Funktionsrechnung im Grundkurs Mathematik, Leistungseingangstests für ein Seminar. In allen Fällen wird deutlich, daß die Lehrer die Verantwortung für den Lernerfolg, nachdem sie ihre Pflicht erfüllt haben, an die Lernenden delegieren. Die Hilfestellungen reichen aber nicht dazu aus, daß die Leistungsschwächeren lernen können, was die Stärkeren bereits beherrschen.

Etwas genauer sei die Untersuchungsdimension Soziale Intimität konkretisiert. Die sechsjährige Jessica soll wieder einmal mit der Familie die Uroma besuchen. Jessica wehrt sich, denn die Küsse der Uroma seien so schrecklich naß, und sie rieche fürchterlich aus dem Mund. Die Mutter weist ihre Tochter mit dem Hinweis zurecht, die Uroma könne nichts dafür; ob sie die Uroma nicht lieb habe. Sie müsse ihr dankbar für all das sein, was sie für sie getan habe. Jessica bemerkt darauf, daß die Mutter sich selbst nicht so verhalte, wie sie es von ihr verlange. Die Uroma habe sie ausgeschimpft, als diese die Suppentasse verschüttet habe. Das Grundschulkind soll für den anstehenden Besuch bei der Oma ein Bild malen und weigert sich mit dem Hinweis, daß diese schon zahlreiche Bilder besitze, die sie alle nicht aufhänge. Sie habe die Oma lieb, wolle ihr das aber anders zeigen. Die Mutter erinnert das Kind daran, daß es jedesmal ein fürstliches Taschengeld bekommen habe, es solle nicht undankbar sein. Die Oma freue sich auf jeden Fall über jedes Bild, darauf komme es allein an. Das Kind wendet sich gegen das Ritual und fragt, warum man neuerdings wieder regelmäßig die Oma besuche, ob das nicht auch geschehe, weil die Eltern dankbar

sind, daß Oma das neue Auto der Familie mitfinanziert habe. Der 14jährige Kevin soll zur Großtante Agathe mitkommen, um dort der Tante bei der Sorge für das Haus und den großen Garten zu helfen. Der Junge problematisiert die regelmäßigen Besuche mit dem Hinweis auf die übertriebene Fürsorge der Eltern für die Tante im Vergleich zu anderen stärker Hilfsbedürftigen in der Nachbarschaft. Er fühlt den Zwang, die Einschränkung seiner Freiheit. Er wolle für die Tante etwas tun, wenn er es wolle, nicht weil andere es von ihm verlangten. Auch kritisiert er, daß die Eltern die Tante bevormunden, so wenn sie beanstandeten, daß die Tante sich eine neue Biffar-Tür für viel Geld habe einbauen lassen.

Mit der Geschichte für Schüler der Oberstufe wird die Perspektive gewechselt. Nun geht es um einen Streit zwischen Bruder und Schwester. Er will sich bei ihr Geld für ein Geschenk leihen. Er möchte einen teuren Parfum-Flacon kaufen für seine neue Freundin aus wohlhabendem Hause. Die Schwester weigert sich mit der Kritik, der Bruder nutze die Beziehung aus, um sich Vorteile wie die Nutzung des PKW der Freundin zu verschaffen. Er wolle ihr imponieren mit opulenten Geschenken. Die Freundin sei für ihn ein Statussymbol. Sie kenne das Mädchen von früher, da habe sie sich auch immer ihre Freunde gekauft und damit angegeben. Der Bruder bestreitet das und betont, die Freundin könne nichts dafür, daß sie verwöhnt worden sei. Daraufhin schlägt die Schwester ihm vor, er möge ein Gedicht und Strohblumen schenken, damit der verwöhnten Freundin die Augen für die wirklichen Werte aufgingen. Das aber wäre – so der Bruder – kein Geschenk aus Liebe, sondern ein pädagogischer Hinweis.

Ein Studentenpaar streitet über das Verhältnis zum Elternhaus des Mannes. Dessen Eltern unterstützen das Paar mit Ausstattungsgegenständen, Tickets für Ferienreisen etc. Der Student fühlt sich verantwortlich, die Eltern jedes Wochenende zu besuchen. Er sei der einzige Sohn und wolle die Eltern nicht vor den Kopf stoßen. Seine Freundin wirft ihm daraufhin vor, mit den Besuchen die Schuld abzahlen zu wollen, sein Verhältnis zu den Eltern sei nicht aufrichtig. Nicht umsonst spreche er immer von dem Schrott, den sie in Gesprächen ablassen würden.

Die Auseinandersetzung über *Umgang mit Gütern* geht jeweils von Gegenständen des altersspezifischen Begehrens aus: Frutof-Joghurt mit kleiner Frisbee-Scheibe, neuer Ledertonni, neues Nintendo-Spiel, ein Auto zum Abitur, neuer hochgerüsteter PC. Problematisiert wird der Wunsch von Eltern oder Freunden mit dem Hinweis auf den Luxus- und Statuscharakter der Dinge sowie ihre Überflüssigkeit: Es ginge auch ohne sie, bzw. die vorhandenen Dinge erfüllten noch ihre Funktion.

Den Probanden wurde die jeweilige Geschichte erzählt, und die jüngeren bekamen die Gelegenheit, die Geschichte nachzuerzählen. Anschließend kam es zur Bearbeitung der folgenden Frageleiste:

- Wie findest du, was da passiert ist?
- Hast du so etwas auch schon erlebt?
- Wie verhalten sich in deinen Augen die dargestellten Personen?
- Wie würdest du dich verhalten (in der Rolle, die du am ehesten einnehmen würdest)?
- Wie sollten sich die dargestellten Personen verhalten?
- Würdest du die Situation gerne ändern?

In der Regel dauerte die nach Ansicht der Befragten erschöpfende Behandlung einer

Geschichte 15 Minuten. Nicht immer wurden die Fragen in dieser Reihenfolge gestellt, da die Probanden das mit den Fragen Angesprochene früher oder später, oft integriert an einer anderen Stelle vortrugen. Nachfragen wurden dann gestellt, wenn der Proband zu knapp auf die Frage reagierte, und um herauszufinden, ob die Reaktion zufällig spontan oder reflektiert erfolgte.

Durch den Wechsel der Perspektiven der in der Geschichte agierenden Personen fühlten sich die Probanden in der Regel aufgefordert, ihre Urteile im Kontrast zu anderen Positionen zu begründen. Nur in seltenen Fällen hatten die Interviewer den Eindruck, daß das Szenario den Probanden unverständlich blieb und entsprechend das Gespräch über die Geschichte schleppend verlief. Da den Befragten in der Regel plausibel gemacht werden konnte, daß es nicht um eine Testsituation mit einer gesuchten richtigen Lösung ginge, sondern um die offene Diskussion eines Problems, entstand fast immer eine dichte sachbezogene Unterhaltung. Entscheidend für die positive Wirkung der Geschichten war außerdem, daß die meisten Probanden spontan ihre Situation in der Geschichte wiedererkannten. Auch wenn sie sich nicht unbedingt mit einer der handelnden Personen identifizieren mochten, war ihnen der geschilderte Konflikt gut bekannt. Allein die frühen Szenen zur sozialen Intimität stellen eine Ausnahme dar, denn hier wäre für eine spontane Identifikation eine analog erlebte Familienkonstellation vorauszusetzen gewesen. Manche hatten weder eine Uroma noch eine Tante Agathe. Aber das hinderte die Probanden nicht, sich in eine solche Situation hineinzusetzen und von eigenen analogen Erfahrungen zu berichten.

Die Auswertung der Transkripte ist erst zu einem kleinen Teil erfolgt. Methodisch organisiert wird sie im Sinne der Objektiven Hermeneutik durch die extensive, streng sequentielle Lektüre des Textes als Interaktionsprotokoll zwischen dem Probanden und dem Interviewer. Eine solche Lektüre wird am Ende jedoch nicht verdichtet zur Identifikation der Sinnstruktur dieser Interaktion. Vielmehr wird im Nachgang zur Lektüre zunächst festgehalten, ob die Geschichte alltagsweltlich verankert ist. Sodann werden die Stellen markiert, die die Lösung des geschilderten Problems enthalten. Im Rückgriff auf die Sinnstruktur des Textes wird herausgearbeitet, in welcher Weise ein Konzept für das diskutierte Problem der Gerechtigkeit, Solidarität, des Umgangs mit Gütern etc. vorliegt. Abgelesen wird dieses an der Prüfung einer kohärenten Argumentation seitens des Probanden. Die extensive Lektüre des Textes erlaubt, das Konzept durch einschlägige Stellen zu illustrieren. (Der Vergleich einer Sequenz von Interpretationen führt später zu einer dichten Beschreibung, in welcher Weise die Geschichte für eine bestimmte Gruppe, z.B. für Mädchen im Vergleich zu Jungen bedeutsam wurde.) In einem nächsten Schritt der Interpretation des Einzeltextes geht es um eine erneut mit Zitaten zu belegende Darstellung, inwieweit der Proband in der Geschichte einen Widerspruch im Sinne jener Spannung zwischen pädagogischer Norm und gesellschaftlicher Funktion wahrgenommen hat. Im abschließenden Schritt wird gefragt, wie die Erfahrung des Widerspruchs verarbeitet wird. Der Text wird dann auf eine in ihm enthaltene mögliche Qualität der Erfahrung der in der Szene objektiv enthaltenen Kälte hin untersucht.

Die Analyse der Erfahrung von Kälte erfolgt bewußt offen zur Seite der Reaktionsmuster der Probanden. Ob objektive Kälte subjektive Wirkung zeigt, angefangen mit ihrer bewußtlosen Hinnahme, also ihrer negativen Wirkung, bis hin zu Versuchen

ihrer bewußten Negation, ist aus der Sinnstruktur der Reaktionen auf die Szenarien abzuleiten. Ob danach eine Entwicklungslogik in der Art festgestellt werden kann, wie entsprechend die Widerspruchserfahrung moralisch zunehmend reflektiert verarbeitet wird, hängt allein von den empirischen Korrelaten jener Grundannahmen ab. Ob es sie gibt, steht nicht schon dadurch fest, daß wir nach ihnen suchen. Das ist der Grund, warum Kälteerfahrung erst am Ende der Auswertung der Texte zum Thema wird.

Die Fruchtbarkeit des Unternehmens sei zum jetzigen Zeitpunkt der Auswertung erläutert, indem zunächst einige der Überraschungen mitgeteilt werden, die das Material bislang hinsichtlich der Widerspruchserfahrung bereithielt. Abschließend sollen einige der Verdichtungsformen der Kälteerfahrung skizziert werden, die wir im Material gefunden haben. Eine empirisch gehaltvolle Theorie wird erst in einigen Jahren vorgelegt werden können.

V

ZWISCHENBILANZ ZUR WIDERSPRUCHSERFAHRUNG

(1) Es spricht gegenwärtig viel dafür, daß zumindest eine der pädagogischen Normen, die der sozialen Allgemeinheit der Bildung, bei Schülern als Erwartung an die Schule nur sehr schwach verankert ist. Nur wenige sehen in der Praxis der Lehrer und Erzieher gegenüber dem Gebot der Sicherung von Allgemeinbildung so etwas wie einen Widerspruch. Die Antworten der Grundschüler unterscheiden sich hier nicht wesentlich von denen der Schüler in der gymnasialen Oberstufe. Daß der Lehrer seinem Stoff so folgen muß, daß viele dabei abgehängt werden, ist in den Augen der meisten Probanden selbstverständlich, erscheint als nicht anders denkmöglich. Lehrer sollen sich bemühen, sie sollen Geduld zeigen mit den Leistungsschwächeren, aber am Ende liegt es allein an den Schülern, ob sie lernen, was sie lernen sollen. So argumentieren bereits Probanden der Grundschule. Die Schüler haben mehr oder weniger nette Lehrer erlebt: Die einen »bemühten sich« um die Schüler, die anderen erscheinen als »blöde« Lehrer, die das Tempo forcieren. Unabhängig davon erlebten die Schüler den Stoff von früh an als eine Leistungserwartung an alle, für deren Einlösung jeder am Ende selbst verantwortlich ist.

Das ist umso bemerkenswerter, als viele der so urteilenden Probanden sich sehr wohl empören können, weil sie sich abgehängt fühlen, weil sie, auch wenn sie sich um den Lernerfolg bemühten, wie die Kinder in den Szenarien keine Chance sahen, das zu Lernende zu verstehen.

Heute, nach Durchsicht eines Teils der Transkripte, deute ich diesen Sachverhalt so, daß in ihm die sozialisatorische Kraft der Schule im Sinne der Verinnerlichung der Nötigung zur Selektion deutlich wird. Schon in der Grundschule wissen die Kinder, daß ihr Erfolg an den Gegenständen allgemeiner Bildung über ihr weiteres Schicksal entscheiden wird und daß sie auch bei schlechten Didaktikern erfolgreich lernen müssen. Man hat Glück oder Pech mit den Lehrern. Man hat halt einen, der seinen Stoff gut oder schlecht vermitteln kann. Die Schüler registrieren und akzeptieren die Mahnung ihrer Lehrer, nach der eben gefordert werden müsse, daß alle das können, was er unterrichtet unabhängig davon, wie gut er unterrichtet, und damit

akzeptieren sie, daß viele an dem Geforderten gleichsam schuldhaft scheitern werden. Das läßt sich als Ausdruck und Wirkung objektiv bestehender Kälte im System interpretieren, und unter dieser Perspektive wird deutlich, daß die Kälte wirkt, ohne daß die Betroffenen von ihr ein Bewußtsein haben müssen (s. u.).

(2) Die Reaktionen auf die Mündigkeitsszenarien weichen davon an einer wichtigen Stelle, der des Normenbewußtseins, ab. Spätestens von der Sekundarstufe I an verhalten sich die meisten Probanden zum Szenario so, daß sie die in ihr maßgebende Norm der Mündigkeit sehen, aber behaupten, sie gelte nicht ernsthaft in der Institution. Kindergartenkinder erleben den Konflikt mehrheitlich noch nicht als einen der Mündigkeitsanmutung, sondern reagieren zuweilen empört auf die Tatsache, daß etwas, was versprochen war (der Ausflug), nun nicht eingehalten wird. Aber zugleich erfahren sie, daß so etwas im Kindergarten immer wieder geschieht und man sich nicht auf die Ankündigungen verlassen kann. Ab der Grundschule geht es bewußt um Mündigkeit, denn die Probanden beklagen nun die willkürliche Beschneidung ihrer pädagogisch lizenzierten Freiheitsräume. Sie sehen in entsprechenden Beschwörungen ihrer Lehrer vor allem Mündigkeitsrhetorik: Sie soll eine disziplinierende Funktion erfüllen, also nicht wirklich zur Mündigkeit ermutigen. Das angepaßte Verhalten wird als mündiges ausgegeben, klagen die älteren. Die von Lehrern gewünschte freiwillige Fügung in die Notwendigkeit wird von den Schülern durchweg als Gegensatz zur pädagogischen Anmutung der Mündigkeit erlebt. Diese wird immer dann von den Lehrern nicht ernst genommen, wenn sie in ihr bloß eine Regelübertretung sehen. Der Widerspruch wird von den Schülern deswegen häufiger als einer zwischen Versprechen und Verhalten denn als einer zwischen sozialisatorischer Funktion und pädagogischer Norm wahrgenommen.

In diesem Sinne ist der Konflikt ähnlich wie bei der Allgemeinbildung verankert: Schulische Sozialisation führt dazu, daß die Mehrheit der Schüler nicht mehr ernst nimmt, was als Verhaltenserwartung von ihr eingefordert wird. Ein Widerstand angesichts der versprochenen und dann doch vorenthaltenen Mündigkeit kommt nur selten auf. In der Regel wird als normal empfunden, wie Schule mit den Schülern verfährt.

(3) Gerechtigkeit ist dagegen in den pädagogischen Institutionen ein vergleichsweise heftig umkämpftes Terrain. Das drückt sich schon darin aus, daß sich bislang alle Probanden an Konflikte erinnern, die aufgebaut waren wie das ihnen vorgestellte Szenario. Die Lösungen vor allem der jüngeren Probanden sind vergleichsweise kreativ, fast immer darum bemüht, einen Ausgleich zu finden zwischen der Norm der Gleichbehandlung aller und der Rücksichtnahme auf individuelle Voraussetzungen. Dabei geht es meistens konstruktiv um die Definition von Ausnahmen von der Regel, oft gegen die als Willkür erlebten Abweichungen von ihr: z. B. Vorlieben der Lehrer und Erzieher für bestimmte Kinder, die Bevorzugung von Mädchen oder Jungen. Bemerkenswert ist die Bereitschaft vieler Jüngerer, sich Gedanken zu machen, welche individuelle Voraussetzung besondere Förderung verdient und wie sie umgesetzt werden kann, so daß es in der Klasse keinen Ärger gibt. Lösungen wie die eingangszitierte von Katharina, die das Problem an der Wurzel packen und die etwa dann grundsätzlich positiv auf individuelle Unterschiede eingehen, wenn es in der Macht der Erzieher liegt, fanden sich bislang nur vereinzelt. Ältere können sich nicht mehr

vorstellen, in der pädagogischen Institution sei jeder zu behandeln, wie es ihm gebührt. Diese Probanden optieren zunehmend hin zur formalen Gleichbehandlung. Viele teilen uns die Erfahrung mit, daß jede individuelle, für sich gut verständliche Rücksichtnahme ihre Chancen bedrohe. Dagegen schützen sie sich mit der zuweilen als Illusion erkannten Objektivität des Lehrerurteils. Nur wenige ältere Schüler und Studenten distanzieren sich vom Kampf um die bessere Note und können hinnehmen, daß andere einen kleinen Vorteil erhalten, indem der Lehrer auf sie besonders eingeht. Die Erfahrung anhaltender Ungerechtigkeit in der Behandlung, sowohl die auf der Basis der Gleichbehandlung als auch die der individuellen Rücksichtnahme, wird von vielen Probanden als unberechenbares Schicksal gewertet, in das man sich zu fügen hat. Wenn man Glück hat, profitiert man von dieser oder jener, wenn man Pech hat, kann man letztlich nichts dagegen machen. Das spitzt sich bis zu dem Urteil zu, daß der Lehrer wohl Hilfestellungen geben dürfe, aber er sich dabei nicht erwischen lassen solle.

(4) Zwei Aspekte der Bearbeitung des Solidaritätsthemas sind besonders bemerkenswert. Der eine bezieht sich auf die Tatsache, daß die Probanden überraschend wenig Sensibilität für die Konflikte und die Bedrängnis derjenigen empfinden, die in den Szenarien Opfer der unterlassenen Solidarität werden. Es werden nur selten die Erzieher oder Lehrer angeklagt, weil sie in den Szenarien die Kinder und Schüler indirekt auffordern, sich unsolidarisch zu verhalten: etwa den Verschnitt oder die mißglückten Waffeln auszusondern. Was dort passiert, erscheint den meisten Probanden als wenig schlimm. Sie blicken mehr auf das mißlungene Werk und finden dieses nicht gravierend, weswegen sie keinen Anlaß dafür sehen, auf die Zurückweisung der Person zu reagieren. Gleichwohl steckt in den konkreten Vorschlägen oft eine schöne Form des entdramatisierenden Umgangs mit dem Problem: Vorgeschlagen wird etwa, die besten der verschnittenen Figuren zu nehmen und sie auf die Tüten zu verteilen oder die mißglückten Waffeln selber zu verspeisen.

Je älter die Probanden werden, desto stärker polarisieren sich ihre Urteile: Die einen klagen die Solidarität mit den Schwächeren ein, die anderen die Solidarität der Schwächeren mit den Stärkeren. Im ersten Fall wird z. B. geurteilt, daß das gemeinsame Erlebnis der Gruppe entscheidend sei und deshalb die Verstärkung der Tanzgruppe von außen und die Herabsetzung der weniger guten Tänzer zu unterbleiben habe. Im anderen Fall wird der Schwächere zur Solidarität mit der Gruppe aufgefordert: Wenn er nicht könne, was zum Gelingen des gemeinsamen Werks erforderlich sei, solle er sich im Interesse des Ganzen selbst zurückziehen. Auf diese Weise wird Kälte in bemerkenswerter Form in die Norm der Solidarität integriert.

(5) Die Reaktionen auf die Szenen zum Umgang mit Gütern differieren vor allem bei den Jüngeren in den drei Dimensionen deutlich: Auf die Ungleichheit der materiellen Verfügung über Güter reagieren die Kinder pragmatisch, sie sagen, sie seien bereit zu teilen. Ihr Blick auf die Ungleichheit ist noch privat, nicht Ausdruck einer übergreifenden sozialen Erfahrung. Der in den Szenarien angedeutete Egoist, der die Kameraden nicht mit seinen Spielsachen spielen lassen will, existiert zwar, aber fast kein Proband bekennt sich als solcher. Beantwortet wird das Problem der Ungleichheit der Güter durch die Forderung nach Kompensation durch Erwerb. (Damit es nicht zum Streit unter Freunden komme, solle die Mutter so gut sein und den Kauf

des Nintendo akzeptieren; damit das Schulkind nicht schräg angeschaut werde, solle doch der neue Tonni gekauft werden.) Schon mit dem Grundschulalter werden Kinder an dieser Stelle gegen das gute Argument der Eltern offensiv: Selbst wenn sie akzeptieren, daß es mit dem alten Tonni auch noch eine Weile gehen würde oder Teilen besser wäre, erscheint ihnen der Erwerb der neuen Güter als der einzig wirklich akzeptable Weg. Nur selten übernehmen die Kinder die Perspektive der Erwachsenen im Szenario, kleinere Kinder fügen sich der Autorität, ältere sind mutig genug, ihr als problematisch erkanntes Interesse zu vertreten. Merkwürdig dazu in Spannung steht die erklärte Distanz zum Statuscharakter der Waren. Den Markenfetischisten kennen alle Schüler, im Gymnasium scheint er stärker als in der Hauptschule vertreten zu sein. Aber kein Proband bekannte sich selbst als Markenanhänger. Sie erklären durchweg, daß sie die Person schätzen, nicht aber, was sie anziehe. Erst die Älteren stellen sich dann dem Problem: Einige bekennen, daß auch sie gefangen sind vom Fetischcharakter der Waren und daß sie Angst haben, abgehängt zu werden, wenn sie nicht den neuesten Computer haben. Schließlich werden sie offensiv, wenn sie betonen, daß es auch ein Zeichen von Lebensqualität darstelle, statt des Wagens der Mutter den eigenen zu fahren. Die Mehrheit verhält sich dazu distanziert und selbstkritisch. Es gäbe da halt Bereiche, bei denen sie denken, auch sie benötigten, was die Happy few besitzen. Dann wären auch sie in ihrem Urteil abhängig vom Status, der mit dem Besitz verbunden sei. Bewußt sähen sie dann über die eklatante Ungleichheit in der Verfügung über Güter hinweg. Aber das sei die Ausnahme von der Regel, in der sie sich als vernünftige, sozial sensible, am »Sein und nicht am Haben« interessierte Konsumbürger darstellen.

(6) Widerspruchserfahrung zur sozialen Intimität wird bei den Jüngeren in vermittelter Form gespiegelt. Nur eine Minderheit etwa der 13jährigen hat genau das erlebt, was das Szenario beschreibt. Die Mehrheit reagiert auf die komplex arrangierte Geschichte sehr selektiv. Vor allem die von den Erwachsenen ausgesprochene Verpflichtung, Gutes zu tun, weil es sich so gehört, wird immer wieder problematisiert. Man wolle zur Oma, wenn man die Oma sehen wolle, nicht aber weil das nun »angesagt« sei. Man wolle für die Tante im Garten arbeiten, weil man es gerne für die Tante täte, aber es nicht deswegen tun, weil man dafür fürstlich entlohnt werde. Insofern wird vermerkt, daß etwas nicht stimme an der Art, wie die Beziehung zu den nahen Verwandten organisiert sei. Die Jugendlichen bemühen sich als Antwort darauf um so etwas wie Authentizität, und manche spitzen deren Verhinderung zu »als Anschlag auf die Freiheit der Person«. Nur selten wird dagegen der systematische Ort der Brechung der Zuneigung durch instrumentelle Erwägungen erkannt. Auch ältere tun gerne so, als wären sie in ihren engsten Beziehungen in der Lage so zu leben, wie sie für den anderen fühlen. Die Eltern werden deshalb besucht, weil man sie um ihrer selbst willen besuchen will. Die Freundin bekommt demonstrativ, als Ausdruck der Liebe, einen Strohblumenstrauß und hat ihre Liebe mit ihrer Reaktion zu beweisen. Ist »sie enttäuscht über das entgangene Flacon, dann hat sie ausgespielt«.

Gleichwohl merken dagegen einzelne Jugendliche, daß die subjektive Freiheit zur richtigen Beziehung objektiv verstellt ist: Wenn man der Tante überläßt, was sie ausgeben will, so läßt das ihre Freiheit bestehen, aber eine positive Form der Fürsorge

erwächst noch nicht aus dieser Toleranz. Das merken einige Kinder und fragen sich, wie man Zuwendung zeigen kann als fürsorgendes Interesse. Tante und Oma werden allzu leicht zum Verfügungsobjekt ihrer engsten Verwandten, egal ob sie es so wollen oder nicht. Die Sorge um die Ausgabenpolitik der Tante resultiert aus ihrer Hinfälligkeit und aus der Sorge um das Erbe. Zuneigung und Interesse werden als ineinander verwoben erlebt.

Die Tatsache, daß hier nur wenige hellsehtig auf die objektiven Voraussetzungen blicken, läßt sich vielleicht mit dem Bedürfnis erklären, sich selbst als fähig zur »Echtheit« in der engen Beziehung, letztlich zum interesselosen Interesse zu sehen.

VI

VERDICHTUNGSFORMEN DER KÄLTEERFAHRUNG

Die Skala der subjektiven Reaktionen auf die in den Szenarien objektivierte Kälte reicht

- vom naiven praktischen Dementi auf der einen Seite
- und der fraglosen, letztlich wohl bewußtlosen Hinnahme der Kältestrukturen als selbstverständlichen Mustern der sozialen Behandlung
- über die Ahnung, daß da etwas moralisch nicht stimmt,
- die Identifikation mit dem Opfer der Kälte oder der Nötigung, zwecks Selbsterhaltung Täter zu werden,
- das fallweise Nicht-Mitmachen, um nicht Täter oder Opfer sein zu müssen,
- hin zu Formen der praktischen Bearbeitung der Widersprüche, etwa durch den Entwurf einer idealen Versöhnung der Widersprüche oder durch die fallweise praktische Überwindung der Kälte als Entschädigung für ihre durchdringende Kraft,
- bis zu einem bewußten resignativen Sich-Fügen in die strukturelle Verhängtheit der Widersprüche oder
- dem trotzigen, praktisch freilich folgenlos bleibenden Hinweis auf die materiellen Lebensverhältnisse, deren Überwindung allein Kälte außer Kraft setzen ließe.

Dazu abschließend einige erläuternde Hinweise: Im Beispiel zu Beginn der Darstellung steht Katharina noch vor der Erfahrung von Kälte. Sie akzeptiert nicht die Bedingungen, die zur Auseinandersetzung über das letzte Stück Kuchen führen müssen. Sie möchte einen Streit der anderen Kinder über das ihnen entgangene Stück vermeiden. Hedonistisch motiviert sucht sie nach einer Möglichkeit, den Widerspruch zwischen den beiden Formen der Gerechtigkeit zu übersteigen. Bislang ist uns kein Beispiel für eine analoge Lösung in den anderen Altersgruppen begegnet. Denkbar wäre sie aber. Studenten könnten etwa argumentieren, daß allein die Sicherung ausreichender Studienplätze das Problem der Gerechtigkeit lösen würde. Daß es zu der naheliegenden Option nicht kommt, hängt mit dem Umstand zusammen, daß Ältere augenscheinlich nicht mehr mit der Phantasie Katharinas auf das Problem reagieren. Die Schüler und Studenten sind sozialisatorisch auf die Unüberwindbarkeit der Knappheitsbedingungen geeicht worden. Sie suchen nur noch nach Lösungen unter diesen Bedingungen.

Ausgegangen waren wir davon, daß für die subjektive Berührung mit Kälte Widerspruchserfahrung vorauszusetzen sei. Erst mit der Wahrnehmung der hinzunehmenden Widersprüche entstehe auch subjektiv Kälte. Nun müssen wir feststellen, daß die

fraglose Hinnahme der die Kälte verursachenden Bedingungen schon früh möglich ist, und zwar ohne daß es vorher zur Erkenntnis des Widerspruchs kommen muß. Es gibt augenscheinlich viele Grundschulkinder, die bereits gelernt haben, das Regelwerk der Institution im Sinne jener Funktionen zu verstehen und als selbstverständliche Bedingungen des Verhaltens zu internalisieren. Sie erleben erst gar nicht die pädagogische Norm als ein uneingelöstes Versprechen. Daß Selektion stattfindet, gehört zu den fraglos hingenommenen Bedingungen der Schule, daß man am Nächsten immer auch ein instrumentelles Interesse haben kann, erscheint ihnen als ebenso selbstverständlich. Als völlig legitim bewerten sie, daß alle Kinder in der Schule nach dem gleichen Maßstab bewertet werden, und wo ein Lehrer individuelle Voraussetzungen berücksichtigt, ist das eben Ausdruck seiner pädagogischen Freiheit. Diese Probanden stellen sich selbst so dar, daß sie nicht erst mit der Hinnahme von erlebten Widersprüchen diesen gegenüber passiv gleichgültig geworden sind, sondern bereits gleichsam mechanisch die Geltung der Regeln durch die erfolgreiche Anpassung an das Vorgegebene erfahren haben. Sie stehen wie blind auch für das ein, was ihnen in der Institution angetan wird.

Der Übergang zur Kälteerfahrung geschieht in der Form, daß Schüler ein Bewußtsein des Widerspruchs zwischen Norm und Funktion zeigen: Eigentlich sollte es solidarisch und gerecht in der Schule zugehen, aber Schule funktioniert wohl anders. In den Interviews äußern solche Probanden ihr Unbehagen darüber, daß der Widerspruch zu Lasten von Mitschülern geht. Diese erhalten nicht die Lernhilfen, die sie benötigen, und scheitern nicht an sich selbst, sondern an der Schule. Mitschüler leiden daran, daß sie wegen ihres mangelhaften Vermögens, eine ihnen gestellte Aufgabe zu erfüllen, ausgegrenzt werden. Sie erhalten schlechte Noten, obwohl sie vielleicht mehr geleistet haben als andere erfolgreichere Schüler, weil der Lehrer auf ihre individuellen Voraussetzungen keine Rücksicht genommen hat. Solche Reaktionen verstehen wir als Zeichen für eine Ahnung von der institutionell verursachten Kälte. Sie wird zwar nicht als solche dargelegt, aber doch mit Bezug auf ihre Opfer bedauert.

Erst Schüler, die den Widerspruch strukturell verstehen, machen im strengen Sinn auch eine Erfahrung der Kälte. Sie sehen sich dabei zunächst entweder als Opfer oder als Täter. Sie teilen mit, daß sie wiederholt die versprochene Solidarität nicht erfahren haben, für sich keine Chancen sehen, sich gegenüber dem Lehrer mit ihren Problemen so zu erklären, daß der Lehrer ihnen wirklich hilft. Seine stereotype Reaktion: Üben, üben! hilft ihnen nicht. Wie sollten sie durch die Übungsaufgaben lernen, was sie vorher nicht begriffen haben? Passiv ergeben sie sich in eine Situation, die sie als ungerecht und falsch erleben, aber nicht verändern können. Sie hoffen lediglich, daß sie einmal Glück mit verständnisvolleren Lehrern haben werden.

Der »Täter« geht strategisch mit dem erkannten Widerspruch um: Das Gerechtigkeitsproblem läßt sich nicht lösen, also muß man an sich denken und schauen, wo man einen Vorteil erreichen kann. Ist es besser, auf Gleichbehandlung zu drängen, so verhält man sich entsprechend. Ist es dagegen besser und aussichtsreich, auf die individuellen Voraussetzungen zu verweisen, dann sucht man so seinen Vorteil. Diese Schüler gehen realistisch davon aus, daß am Ende allein der individuelle Erfolg zählen wird. Hierfür muß man bei Bedarf eben auch seine Ellenbogen ausfahren.

Besonders interessant sind die Fälle, in denen Probanden genau das predigen, dann aber zu erkennen geben, daß sie im Kampf um die bessere Position immer wieder unterlegen sind. Opfer und Täter der Kälte kennen anscheinend beide Positionen als die dominanten Alternativen einer Reaktion auf den Widerspruch.

Einen Sonderfall dürften die Probanden darstellen, die ebenso von der strukturellen Bedingtheit der Widersprüche ausgehen, dann aber für sich nach einem Weg suchen, sich von der Kälte freizuhalten, etwa indem sie entscheiden, wo sie sich nicht am Kampf um das knappe Gut beteiligen wollen. Ihre Strategie besteht darin, sich vorzustellen, wie es ist, wenn man einfach solche Konflikte vermeidet, sich gleichsam durch Nicht-Mitmachen davor schützt, Opfer oder Täter sein zu müssen. Diese Gruppe beteiligt sich dann einfach nicht an der Auseinandersetzung um den letzten Platz im Seminar und studiert lieber im eigenen Zimmer. Sie entscheidet sich vorher, »mit wem man geht«, sucht den Partner danach aus, ob er dazu in der Lage ist, frei vom kalkulierten Interesse Zuwendung zu zeigen. Sollte dennoch das Gegenteil erfahren werden, sei es eben aus mit der Beziehung.

Den drei bislang genannten Reaktionsformen auf die Kälte ist gemeinsam, daß die Probanden nicht davon ausgehen, der Widerspruch sei zu überwinden. Genau davon aber werden die beiden folgenden Typen bestimmt: Es gibt Schüler und Studenten, die analog zu ihren Lehrern eine Idealisierung falscher Praxis zeigen und damit die Kälte konstruktiv zu überwinden suchen. Sie sehen die Widersprüche und konstruieren eine Praxis, von der sie annehmen, sie würde das Unvereinbare im moralischen Sinne überwinden und aufheben. Dazu ein Beispiel: Der stotternde Mitschüler hat sich viel Mühe bei der Probe des Theaterstücks gegeben, aber dennoch vor der Aufführung seine Unsicherheit nicht ablegen können. Durch seine Anstrengung hat er die Solidarität der Gruppe verdient. Damit er nun bei der Aufführung nicht in Bedrängnis kommt, wird ihm ein Souffleur zur Seite gestellt und zusätzlich wird den Eltern und Lehrern vor der Aufführung erklärt, warum der Mitschüler, obwohl er stottert, mitspielen wird. Problematisch wird diese Lösung, weil der Proband nicht mehr bemerkt, daß durch diese Art der Zuschaustellung sowohl der Behinderung des Mitspielers als auch der eigenen Solidarität alles nur noch schlimmer wird. Solche Formen der Idealisierung falscher Praxis setzen insgesamt ein Gefühl subjektiver Verantwortung für den Ausgleich von Ungerechtigkeit und Naivität gegenüber ihren strukturellen Bedingungen voraus.

Andere demonstrieren die Haltung, die an sich als strukturell erkannten, freilich auch damit als unabänderlich bewerteten Folgen des Widerspruchs wenigstens an manchen besonderen Stellen bewußt außer Kraft zu setzen. Bislang haben wir diesen Modus vor allem in der beruflichen Ausbildung zur Krankenpflege gefunden, wo Auszubildende davon ausgehen, daß sie die schlechte Praxis nur ertragen können, wenn sie hier und da in der Lage sind, der Norm, etwa der der Solidarität mit den Patienten wirklich zum Durchbruch zu verhelfen. Das löse zwar nicht das Problem, mache es aber soweit erträglich, daß unter diesen Voraussetzungen weitergearbeitet werden kann.

Die bisherige Auswertung zeigt, daß die Kinder und Jugendlichen nicht in allen ihnen vorgelegten Szenarien gleichsinnig urteilen. Sie entdecken den Widerspruch eher im Bereich der sozialen Intimität, der Gerechtigkeit sowie der Solidarität als in den anderen Bereichen, oft auf der Basis eigener prägender Erfahrungen. Sensibilität

im Umgang mit dem Widerspruch und der Kälte finden wir bereits bei kleinen Kindern, nicht erst bei jungen Erwachsenen. Es spricht einiges dafür, daß es kritische Schwellen gibt, die darüber entscheiden, welche Entwicklung die Kälteerfahrung nehmen kann. So setzt etwa die »Idealisierung falscher Praxis« oder die »Kompensation für falsche Praxis« nicht nur die Erfahrung der Kälte als Kälte voraus, sondern darüber hinaus so etwas wie eine Entscheidung, dagegen etwas tun zu wollen. Beide Schritte sind aber keineswegs ontogenetisch vorgegeben. Die Tatsache, daß wir Probanden erlebt haben, die als 18jährige fraglos die Kälte nicht als solche, vielmehr als selbstverständlich und als Ausdruck legitimer Ordnung wahrgenommen haben, zeigt, daß es nicht unbedingt zu einer zunehmenden Sensibilisierung für die Kälte kommen muß. Moralerziehung in der Normalform der geschilderten Anmutung durch die pädagogisch bestimmten Normen ist wohl kein Beitrag zu dieser Sensibilisierung, eher schon wirkt sie in gegensinniger Weise: als bloße Rhetorik des Guten und Gerechten, das nicht erreicht, was es kritisieren soll. Erst das »unglückliche Selbstbewußtsein« (Adorno) der Kälte öffnete die Flanken, zersetzte den Schutzschirm. Dem Bedürfnis nach Selbstberuhigung folgt, wer das Sein und das Sollen als zwei Bereiche zu betrachten sich angewöhnt, die man besser nicht aufeinander bezieht und deren Nicht-Erfüllung man besser nicht analysiert. Wie soll das auch anders sein, wenn letztlich die objektiven Bedingungen die Menschen zur Übernahme der Kälte verurteilen?

Anmerkung

I Ursprünglich war als letzter Bereich der Untersuchung die Deutung von Konflikten im Umgang mit der Natur vorgesehen. Ausgehend von der Kälte, die allgemein in unserem Naturverhältnis angelegt ist, nach dem wir innere als auch äußere Natur als schiere Verfügungsobjekte behandeln, wollten wir untersuchen, welche Sensibilität Heranwachsende in diesen Fragen entwickeln. Es gelang uns jedoch bislang nicht, die Fragestellung in eine Form zu bringen, die lebensweltlich plausibel verankert ist und die zugleich einen moralisierenden Zugriff vermeidet. Letzteres stellt insofern ein besonderes Problem dar, als Kritik am falschen Naturverhältnis zwar leicht, eine konstruktive Alternative aber nur schwer zu haben ist. Daher gerieten uns die Dilemma-Situationen allzu einfach, wie unsere Pre-tests zeigten. Deswegen haben wir zunächst auf die Interviews in diesem Bereich verzichtet.

Literatur

- Adorno, Theodor W. : Probleme der Moralphilosophie, Frankfurt 1996
Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W. : Dialektik der Aufklärung, Frankfurt 1969
Gruschka, Andreas: Bürgerliche Kälte und Pädagogik, Wetzlar 1994
ders. et al.: Ontogenese der bürgerlichen Kälte – Szenariensammlung und Interviewleitfaden, Essen 1996
ders.: Verdichtungsformen der Kälte – Zwischenbilanz, Essen 1996